

CONCEPÇÃO DE ALUNOS E PROFESSORES SOBRE A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Alessandro Tomaz Barbosa, Marsilvio Gonçalves Pereira, Gewerlys Stallony Diego Costa da Rocha,
Maria Adelaide Silva Paredes Moreira, Antônia Oliveira Silva
Universidade Federal da Paraíba

RESUMO: O presente estudo pretende investigar e discutir as concepções dos professores e alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em relação a Prática como Componente Curricular. Neste trabalho foram aplicados questionários e entrevista com alunos e professores buscando averiguar e avaliar como essa Prática como Componente Curricular vem sendo operacionalizada nas disciplinas desse curso. Os resultados sinalizam que 35,7% dos alunos e 33,3% dos professores citam que não conhecem o termo Prática como Componente Curricular. Essa pesquisa aponta que tanto os professores como os alunos confundem o termo Prática como Componente Curricular com Estágio Supervisionado.

PALAVRAS-CHAVE: Prática como Componente Curricular, Formação de professores, Ensino de Ciências e Biologia.

OBJETIVOS

Considerando a inegável relação entre as dimensões teoria e prática bem como universidade e escola na formação de professores de Ciências e de Biologia, esse trabalho tem como objetivo geral investigar e analisar as percepções dos professores e alunos do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas em relação à Prática como Componente Curricular.

MARCO TEÓRICO

Durante a formação inicial de professores de Ciências e Biologia na Universidade Federal da Paraíba é possível observar que nas disciplinas conteudistas e nas disciplinas pedagógicas pouco se trabalha a Prática como Componente Curricular (PCC).

A Prática como Componente Curricular foi introduzida nos currículos dos cursos de licenciatura com o intuito de romper com uma formação de professores em que a teoria e a prática são trabalhadas de forma dicotômica. A Prática como Componente Curricular busca proporcionar, no caso específico dos cursos de formação de professores de Ciências e de Biologia, uma reflexão sobre o conhecimento científico do graduando e o que ele ensinará aos alunos na sua atuação profissional, como professor.

A relação entre teoria e prática, na formação de professores no Brasil, é um tema que já vem sendo discutido há algum tempo. Segundo Pereira (2005), a dicotomia entre a teoria e a prática já aparece desde os anos 30, quando havia uma estrutura curricular que estabelecia uma hierarquia entre conteúdo e metodologia. Em 1990, embora passe a ser enunciada a relação teoria-prática como um eixo articulador do currículo de cursos de formação de professores, os problemas da dicotomia permanecem os mesmos.

No início do novo século, essa temática ganha notoriedade no entremeio das políticas curriculares nacionais. A Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, enfatiza a importância da articulação das dimensões teóricas e práticas na formação docente, mas é na Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002 que a expressão “Prática como Componente Curricular” surge de maneira explícita (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Nesse sentido, um dos aspectos orientados e atualizados nos novos currículos é que todas (ou quase todas) as disciplinas tenham vínculos com a educação, pois, ao mesmo tempo em que contribuem para a formação relativa ao conhecimento biológico, têm também foco na interação do conhecimento biológico em relação ao funcionamento das escolas de Ensino Fundamental e Médio e nas situações de educação não-escolar (MOHR; SOUZA, 2004).

METODOLOGIA

Os sujeitos participantes da pesquisa são 14 alunos do curso de Ciências Biológicas modalidade licenciatura e 18 professores da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Buscando garantir o anonimato e a privacidade dos sujeitos os 14 alunos são representados como aluno 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 e os 18 professores da UFPB foram representados como professor 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18.

Procurando obter dados complementares dos questionários referentes à caracterização do perfil dos sujeitos e do objeto de estudo desta pesquisa, foram realizadas entrevistas com um grupo misto de 5 professores, desses, um professor que atua na área de Genética e História e Filosofia da Ciência, respectivamente, dois trabalham com Botânica e um professor que trabalha com disciplinas didático-pedagógicas.

Os dados coletados através dos questionários e das entrevistas foram submetidos ao software ALCESTE, 2010 (Análise Lexical Contextual de Conjunto de Segmentos de Textos).

Esse software criado por Max Reinert, no final da década de 70 e introduzido no Brasil em 1998, conjuga uma série de procedimentos estatísticos aplicados a bancos de dados textuais, como entrevistas, questionários, documentos escritos entre outros.

Segundo Nascimento e Menandro (2006) o objetivo do Alceste não é o cálculo do sentido, mas a organização tópica de um discurso ao colocar em evidência os “mundos lexicais”. Portanto, esse software, faz a análise léxica das palavras de um conjunto de textos. É importante destacar, que a análise lexical tem como função transformar um conjunto de textos em sequências de símbolos (palavras).

RESULTADOS

O software Alceste gerou categorias, entre essas, destacamos nesse artigo a categoria denominada de “Concepção de alunos e professores sobre a Prática como Componente Curricular”, formada por 24 Unidades de Contexto Elementar, corresponde a 11,59% das Unidades de Contexto Elementar retidas. Essa categoria expressa às concepções dos alunos do Curso de Lic. Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba e professores graduados em Pedagogia e Ciências Biológicas, que possuem pós-graduação sem relação com o Ensino de Ciências. As palavras de maior frequência dessa categoria são destacadas no quadro 1 a seguir:

Quadro 1.
Distribuição das palavras mais significativas segundo a frequência. Fonte: Alceste, 2012.

| Palavras | Frequência |
|------------------------------------|------------|
| Pedagog< (pedagógicas, pedagógico) | 20 |
| Biológicas | 18 |
| Ciências | 20 |
| Componente | 24 |
| Conheço | 15 |
| Consigo | 12 |
| Curricular | 24 |
| Currículo | 13 |
| Curso | 22 |
| Identificar | 12 |
| Inserida | 14 |
| Ouvi | 16 |
| Prática | 24 |
| Projeto | 20 |

Através das respostas observa-se que muitos alunos e professores não ouviram falar sobre Prática como Componente Curricular. Constatando-se que 35,7% dos alunos não conhecem a Prática como Componente Curricular e que 33,3% dos professores participantes da pesquisa desconhecem esse termo.

Alguns sujeitos apontam que já ouviram falar de Prática como Componente Curricular como podemos observar a seguir.

Eu já ouvir falar sobre prática como componente curricular. Entendo que são atividades que podem favorecer a formação do futuro professor (PROFESSOR 17).

Já ouvi falar sobre prática como componente curricular como uma forma de integrar o licenciando no seu campo de atuação (ALUNO 7).

Observa-se que alguns alunos e professores conhecem o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), mas não conseguem identificar a Prática como Componente Curricular nesse projeto.

Eu conheço o projeto pedagógico do Curso de Ciências Biológicas, mas não consigo identificar como a prática como componente curricular está inserida no currículo atual do projeto pedagógico do curso de Ciências Biológicas (ALUNO 7).

Percebemos dessa forma que apesar do aumento da carga horária de 800 horas conforme a Res. CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, em nosso entendimento, ser um avanço no sentido de contribuir com a identidade de cursos de licenciatura, podem se esbarrar na dificuldade de entendimento por parte dos professores e de gestores do conceito de Prática como Componente Curricular (PCC) e como exercitá-la ou operacionalizá-la durante a formação.

Outros professores citam que conhece o Projeto Pedagógico do Curso de Lic. Ciências Biológicas e consegue identificar a Prática como Componente Curricular sendo trabalhada nos quatro últimos períodos do curso. Nas falas desses professores observa-se uma confusão entre o termo Prática como Componente Curricular e Estágio Supervisionado, como podemos evidenciar nas falas a seguir.

Já ouvi falar sobre prática como componente curricular que consiste na prática supervisionada de ensino incluída na grade curricular. Eu conheço o projeto pedagógico do Curso Ciências Biológicas, a prática como componente curricular esta inserida em quatro estágios supervisionados de ensino fundamental e médio (PROFESSOR 7).

Eu conheço o projeto pedagógico do Curso de Ciências Biológicas, eu consigo identificar a Prática como Componente Curricular inserida no currículo atual do projeto pedagógico do Curso de Ciências Biológicas sendo trabalhados nos últimos quatro semestres dos cursos de licenciatura (ALUNO 10).

Segundo Souza Neto e Silva (2011) existem um equívoco quando se atribui a Prática como Componente Curricular o mesmo sentido (ou concepção) do Estágio Supervisionado. Buscando deixar claro a diferença entre a Prática como Componente Curricular e Estágio Supervisionado o Parecer CNE/CES nº 15, de 2 de Maio de 2005, tentou corrigir algumas dessas distorções ao assinalar que: “[...] a prática como componente curricular é o conjunto de atividades formativas que proporcionam experiências de aplicação de conhecimentos ou de desenvolvimento de procedimentos próprios ao exercício da docência” (p. 3). Enquanto que o Estágio Supervisionado, consiste em “um conjunto de atividades de formação, realizadas sob a supervisão de docentes da instituição formadora, e acompanhado por profissionais, em que o estudante experimenta situações de efetivo exercício profissional” (p. 3).

As Novas Diretrizes Curriculares para a formação de professores atribuem a Prática como Componente Curricular uma carga horária de 400 horas, distribuídas ao longo do curso, e o Estágio Curricular Supervisionado, com carga horária fixada em 400 horas, devendo iniciar-se a partir da segunda metade do curso. Em ambas as propostas, o que se tem é a “prática pedagógica” perpassando todo o currículo de formação e trazendo consigo também uma reflexão particular sobre os conhecimentos/conteúdos que dariam legitimidade ao saber docente.

No entanto, um fato curioso e que tem chamado à atenção, é a orientação dada aos alunos bolsistas do PIBID/Biologia para aproveitamento da experiência/participação do projeto através de relatório e solicitação de dispensa do Estágio Supervisionado de Docência, quando estas atividades deveriam compor um projeto institucional relacionado com a Prática como Componente Curricular, numa perspectiva do exercício da transposição didática de conteúdos em espaços educativos diversos, principalmente, a escola. Isto denota uma formação fragmentada, altamente setORIZADA e que pode ocorrer sob a orientação de modelos ultrapassados e incoerentes com o que a Didática das Ciências tem defendido para os dias atuais. É um equívoco quando se pensa em substituir o Estágio Supervisionado de Docência por outras atividades.

Outros professores destacam que apesar da introdução da Prática como Componente Curricular nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Ciências Biológicas visarem uma articulação entre teoria e prática desde o início do curso, observa-se ainda que o curso de Ciências Biológicas permanece pauta-

do no modelo “três mais um”. Este tipo de formação de professores era baseado em um currículo que apresentava três anos de disciplinas que abordavam apenas conteúdos Biológicos e um ano de disciplinas de conteúdos pedagógicos.

Eu já ouvi falar sobre prática como componente curricular. A prática como componente curricular foi introduzida nos novos projetos pedagógicos do curso ou dos currículos de licenciatura, apesar de permanecer ainda no esquema “três mais um”, sendo executado ao longo do curso (PROFESSOR 7).

Através dessa fala observamos que no curso de formação de professores de Ciências e Biologia existe uma dicotomia entre o que é determinado no currículo escrito e o que é realizado no contexto da prática.

Conforme Santos e Compiani (2009) as propostas estão estabelecidas, mas não estão sendo concretizadas. Para esses autores os desafios para melhoria dos cursos são muito maiores que uma simples reforma curricular, mudanças nas ementas, nos nomes e nas cargas horárias das disciplinas.

Esses resultados apontam que existe uma dicotomia entre a dimensão da macro-escala representado pelas políticas curriculares para a formação de professores e a micro-escala que corresponde ao contexto do curso de formação de professores de Ciências e Biologia. Segundo Ball (1998) durante o processo de implementação, as políticas curriculares passam por inúmeras ressignificações ganhando novos sentidos. Para esse autor o processo de transição entre a modalidade textual, que compreende as políticas escritas, e a prática, que é ação, se faz de uma maneira bastante complexa e não é linear.

Nesse sentido destacamos que apesar das mudanças curriculares terem sido relevantes, os dados analisados fornecem indicadores importantes de que existe uma lacuna entre o que a legislação prescreve e o que realmente ocorre na prática, ou seja, entre o prescrito e o vivido.

CONCLUSÃO

De modo geral, a pesquisa aponta que o processo de formação inicial de professores dos cursos de licenciaturas, deve promover a aproximação entre os conhecimentos teórico-práticos aprendidos na universidade com os conhecimentos advindos da realidade profissional, ou seja, da escola e da sala de aula.

Concluimos nesse trabalho a necessidade de orientar os professores que atuam nas disciplinas específicas e pedagógicas sobre o verdadeiro significado da Prática como Componente Curricular e como devem contemplar a Prática como Componente Curricular em seu trabalho de formação, quer seja nas disciplinas que lecionam ou nos projetos de pesquisa e de extensão que coordenam ou desenvolvem e orientam. Assim, como os professores, os licenciandos devem conhecer a Prática como Componente Curricular para que possam exigir e se comprometer com o exercício dessa prática nas disciplinas que cursam durante a sua formação inicial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BALL, S. J. Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, V.34 N. 2, 1998.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. A prática como componente curricular na formação de professores. *Educação*, Santa Maria, v. 36, n. 2, p. 203-218, maio/ago. 2011.
- MOHR, A.; SOUZA, S. C. Apresentação da PCC aos Departamentos do CCB. In: Rosa, V. L. et al. *Comissão de Reforma Curricular do Curso de Graduação em Ciências Biológicas da UFSC*. Apresentação powerpoint. Florianópolis, UFSC. 20 slides. 2004.

-
- NASCIMENTO, A. R. A.; MENANDRO, P. R. M. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. *Estudos e pesquisas em psicologia*, V. 6. Nº. 2, 2006.
- PARECER CNE/CP 9/2001. *Diretrizes curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. 2001. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 09 de Março de 2011.
- PEREIRA, P. S. *A concepção de prática na visão de licenciandos de Matemática*. 2005. 202 p. Tese de doutorado. Universidade de Estadual Paulista, Rio Claro. 2005.
- SANTOS, W. T. P.; COMPIANI, M. Como se configuram as atividades da prática de ensino e do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura em geografia nas universidades estaduais paranaenses diante das reformulações curriculares? *Ciência e Cultura*, n. 40, p. 217-267, Curitiba, 2009.
- SOUZA NETO, S.; SILVA, V. P. *Prática como componente curricular: questões e reflexões*. In: I Encontro das Licenciaturas da UNESP; III Simpósio: A prática de ensino em questão. 2011.